

На правах рукописи



**Маслинский Кирилл Александрович**

**Дисциплина в школьной повседневности 1950-х —  
1980-х гг.: опыт социально-антропологического  
исследования (на материале российского малого  
города и села)**

Специальность 07.00.07 —  
«Этнография, этнология и антропология»

**Автореферат**  
диссертации на соискание учёной степени  
кандидата исторических наук

Санкт-Петербург — 2017

Работа выполнена на Факультете антропологии Европейского университета в Санкт-Петербурге.

Научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент факультета антропологии ЕУСПб  
**Лурье Михаил Лазаревич**

Официальные оппоненты: **Разумова Ирина Алексеевна**,  
доктор исторических наук,  
главный научный сотрудник Центра гуманитарных проблем Баренц региона  
Кольского научного центра Российской академии наук

**Пашкова Татьяна Ильинична**,  
кандидат исторических наук,  
доцент кафедры русской истории Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

Ведущая организация: Российский этнографический музей

Защита состоится 13 ноября 2017 г. в 14 часов на заседании диссертационного совета Д 002.123.01 при Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) Российской академии наук по адресу: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 3.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) Российской академии наук и на сайте [www.kunstkamera.ru](http://www.kunstkamera.ru).

Автореферат разослан

октября 2017 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
Д 002.123.01,  
кандидат исторических наук



М. Е. Резван

## Общая характеристика работы

В работе представлен социально-антропологический анализ дисциплинарных практик массовой общеобразовательной советской школы малого города и села в 1950-е — 1980-е годы. В фокусе исследования находятся учителя, выступавшие важными агентами социализации детей и подростков в советском обществе. В исследовании показано, как система культурных практик, обозначаемая эмным понятием *школьная дисциплина*, опосредует функции контроля поведения детей и подростков, предписанные институциональной и культурной ролью советского учителя. Исследование выполнено в дисциплинарных рамках антропологии образования, в ходе анализа привлекаются методология и результаты исторической антропологии, социологии образования, истории и культуры детства.

### **Актуальность и научная значимость темы исследования.**

Осмысление и ретроспективный анализ повседневного опыта советской эпохи прочно обосновались в проблемном поле современной отечественной антропологии<sup>1</sup>. Интерес к советскому обусловлен как внешними по отношению к антропологии, так и внутридисциплинарными обстоятельствами. С одной стороны, связанные с распадом Советского Союза институциональные изменения, произошедшие за время жизни одного поколения, создали для бывших советских граждан культурного «другого» в собственном прошлом. Значительная культурная дистанция между советской и постсоветской повседневностью — классическое условие, от которого зависит интерес антропологов и сама возможность антропологического описания. С другой стороны, те же самые институциональные и политические изменения постсоветской эпохи открыли для антропологии прежде запретное предметное поле советской повседневности. Внимание к сегодняшним носителям постсоветской культуры, социализованным в советскую эпоху, позволяет в какой-то мере наверстать упущенные исследовательские возможности.

Школа как институт занимает важное место в структуре социальных исследований советского общества. Начиная с западных советологических исследований, публиковавшихся в эпоху существования СССР, общеобразовательная школа признавалась одним из ключевых институтов индоктринации и контроля в советском обществе<sup>2</sup>. Этот

---

<sup>1</sup> Например, в журнале «Антропологический форум», выходящем с 2004 года, ежегодно публиковалось от 2 до 7 материалов, в названии которых присутствует слово «советский».

<sup>2</sup> *Dunstan J. Soviet Moral Education in Theory and Practice 1 // Journal of Moral Education. 1981. Vol. 10, no. 3. P. 192–202 ; Tomiak J. J., ed. Soviet education in the 1980s. London,*

тезис согласуется с официальной позицией советских властей, не только наделявших школу символической властью над поколениями будущих советских граждан, но и вменявших ей в обязанность повседневный контроль за поведением детей и подростков. Анализ того, за счет каких социальных и культурных механизмов школа реализовала эти свои функции, — важный элемент в исследовании формирования, трансмиссии и функционирования советской культуры.

В ходе школьных реформ последних двадцати лет в фокус общественного внимания периодически попадают дисциплинарные вопросы (школьная форма, авторитет учителя и др.). В высказываниях педагогов, родителей, политиков советская школа и ее дисциплинарные практики нередко выступают явной или неявной точкой отсчета для нормативной рефлексии. При этом на сегодняшний день отсутствуют академические исследования, в которых была бы достаточно полно и беспристрастно описана система повседневных дисциплинарных практик в советской школе.

Специальный интерес к дисциплине в советской школе подкрепляется тем, что в сталинский и послесталинский периоды советская власть и педагогика постулировали дисциплину как одну из основополагающих категорий школьного воспитания. При этом в исследованиях советской культуры нормативной и институциональной сторонам школьной жизни традиционно уделялось больше внимания, в то время как фактические формы и функции дисциплинарных практик в повседневной жизни конкретных советских школ остаются практически неизученными. Именно антропологическое исследование позволяет заполнить этот пробел в описании повседневности школы и привнести в анализ дисциплинарных функций советской школы человеческое измерение: понять, как предписанные советским государством роли воспитания и контроля разыгрывались конкретными людьми — учителями.

**Степень научной разработанности проблемы.** Дисциплинарные практики попали в поле зрения антропологии прежде всего как неперемный элемент систем социализации и воспитания детей в семье и в традиционном локальном сообществе<sup>3</sup>. Начиная с момен-

---

Canberra, New York : Croom Helm, St. Martin's press, 1983 ; *Zajda J.* The moral curriculum in the Soviet school // *Comparative Education*. 1988. Vol. 24, no. 3. P. 389–404 ; *Halstead J. M.* Moral and spiritual education in Russia // *Cambridge Journal of Education*. 1994. Vol. 24, no. 3. P. 423–438.

<sup>3</sup>*Мид М.* Культура и мир детства: Избранные произведения. М. : Наука, 1988 ; *Ember C. R., Ember M.* Explaining Corporal Punishment of Children: A Cross-Cultural Study // *American Anthropologist*. 2005. Vol. 107, no. 4. P. 609–619 ; *Quinn N.* Universals of child rearing // *Anthropological Theory*. 2005. Vol. 5, no. 4. P. 477–516. и мн. др.

та возникновения антропологии образования как субдисциплины в США в середине XX века школьная дисциплина прочно входит в поле антропологического описания и анализа<sup>4</sup>. В отличие от традиционного семейного воспитания, школьные воспитательные практики изучались антропологами далеко не так систематично, но тем не менее к настоящему моменту накоплен достаточно обширный материал по различным школьным традициям<sup>5</sup>.

Однако на карте антропологических исследований советская школа представляет собой пространное белое пятно. В советскую эпоху этнографии была отведена роль вспомогательной исторической дисциплины, а широкий круг исследовательских проблем оказался исключен как принадлежащий буржуазной науке<sup>6</sup>. Это привело, в частности, к тому, что были невозможны работы, основанные на этнографических материалах включенного наблюдения в советских школах. Поэтому этнографические сведения о школьных дисциплинарных практиках приходится черпать из советологической, исторической и историко-антропологической литературы.

Советская эпоха — обозначение, скрывающее долгий и внутренне неоднородный исторический период, в том числе неоднородный в отношении политики школьного образования. На этот период приходится несколько масштабных школьных реформ, которым посвящена обширная отечественная и зарубежная литература. Наибольшее внимание исследователей привлекали период активных педагогических экспериментов 1920-х<sup>7</sup>, формирование модели ста-

---

<sup>4</sup>Ferguson A. A. Bad boys: Public schools in the making of black masculinity. University of Michigan Press, 2000 ; Pane D. M. Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective // Teaching and teacher education. 2010. Vol. 26, no. 1. P. 87–97. и др.

<sup>5</sup>см. обзор в: Anderson-Levitt K. M., ed. Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling. New York, Oxford : Berghahn Books, 2011.

<sup>6</sup>Елфимов А. Л. Антропология в разных измерениях: Предисловие составителя // Антропологические традиции: Стили, стереотипы, парадигмы. М. : Новое литературное обозрение, 2012. С. 5—18.

<sup>7</sup>Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917-1927 гг: становление нового человека. СПб. : Дмитрий Буланин, 2003 ; Byford A., Jones P. Policies and Practices of Transition in Soviet Education from Revolution to the end of Stalinism // History of Education. 2006. Vol. 35, no. 4. P. 419–426 ; Lauglo J. Soviet Education Policy 1917-1935: from ideology to bureaucratic control 1 // Oxford Review of Education. 1988. Vol. 14, no. 3. P. 285–299 ; Partlett W. Breaching Cultural Worlds with the Village School: Educational Visions, Local Initiative, and Rural Experience at ST Shatskii's Kaluga School System, 1919-1932 // The Slavonic and East European Review. 2004. P. 847–885 ; Holmes L. E. The Kremlin and the schoolhouse: Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931. Indiana University Press, 1991.

линской школы в 1930-е<sup>8</sup>, радикальные школьные реформы военного времени<sup>9</sup>, хрущевская школьная реформа<sup>10</sup> и реформа 1984 года<sup>11</sup>.

Хотя точки разрывов-реформ составляют основной сюжет в исследованиях образовательной политики, для описания характерных черт советской школьной практики гораздо больший интерес представляют периоды стабильности, лежащие между эпизодами более или менее радикальных изменений. Самый длинный такой период в советской школьной повседневности приходится на 1950-е — 1980-е. Для этой эпохи *позднего социализма*, как ее назвал Алексей Юрчак, характерно, что и советские граждане, и зарубежные наблюдатели относились к сложившейся советской системе как к чему-то незыблемому<sup>12</sup>. Это касалось и школьных повседневных практик, так что сегодня для тех, чьи годы школьного обучения пришлись на 1950-е — 1980-е, именно этот период служит источником представлений о прототипической «советской школе». Иллюстрацией актуальности и спектра таких представлений может послужить недавний сборник воспоминаний о школе, составленный Дмитрием Быковым<sup>13</sup>.

В последнее время историки советского образования обращаются к исследованию внутренних различий советской школы. Илья Кукулин, Мария Майофис и Петр Сафронов в недавней монографии предложили модель анклавной модернизации, описывающую самые прогрессивные и успешные образовательные опыты<sup>14</sup> в послевоен-

---

<sup>8</sup>Балашов Е. М. Политика в области школьного, профессионально-технического и среднего специального образования, 1917—1941 годы: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы) // Расписание перемен: М. : Новое литературное обозрение, 2012. С. 435—493; Holmes L. E. Stalin's school: Moscow's model school No. 25, 1931—1937. University of Pittsburgh Pre, 1999.

<sup>9</sup>Dunstan J. Soviet Schooling in the Second World War. St. Martin's Press, 1997; Kaser M. Resources for Russian education: Soviet strategies in historical context // History of Education. 2006. Vol. 35, no. 4/5. P. 561—583.

<sup>10</sup>Matthews M. Education in the Soviet Union: Policies and institutions since Stalin. Vol. 9. Routledge, 2011.

<sup>11</sup>Grant N. Education in the Soviet Union: the last phase // Compare. 1992. Vol. 22, no. 1. P. 69—80; Black J. L. Perestroika and the Soviet General School. The CPSU Loses Control of the Ideological Dimension of "Vospitanie" // Canadian Slavonic Papers. 1991. Vol. 33, no. 1. P. 1—18.

<sup>12</sup>Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось: Последнее советское поколение : пер. с англ. М. : Новое литературное обозрение, 2014. С. 36.

<sup>13</sup>Быков Д. Л. Школа жизни. Честная книга. Любовь — друзья — учителя — жень-шай. АСТ, 2015.

<sup>14</sup>В эту модель хорошо укладываются, например, физико-математические школы-интернаты, воспринимавшиеся и в постсоветском пространстве, и на Западе как образцовый успешный опыт советской школы (Karp A. Schools with an advanced course in mathematics and schools with an advanced course in the humanities // Russian mathe-

ном СССР как «острова», существующие и живущие по собственным законам за счет патроната высокопоставленных фигур<sup>15</sup>. Фоном и точкой отсчета для метафоры островов служит однообразное море массовой советской школы. Парадоксальным образом исследование внутренне неоднородного ландшафта советской школы опирается на постулат о существовании универсальной модели советского школьного образования и повседневности. При этом универсальные черты повседневности рядовых непривилегированных советских школ остаются наименее изученными в отечественной науке, возможно, потому что сами исследователи, социализованные в советской культуре, воспринимают эти черты как слишком тривиальные и потому малоинтересные.

Для антропологического анализа повседневных школьных дисциплинарных практик преобладающие в литературе о советской школе институциональные и социально-исторические исследования лишь задают общий контекст. Практическая сторона школьного воспитания в исторической литературе попадает в фокус внимания прежде всего в работах, написанных в русле истории повседневности<sup>16</sup>. Дополнительным источником могут служить репрезентации школьной повседневности, в том числе дисциплины, в культурных

---

matics education: Programs and practices. Vol. 5. New Jersey, London, Singapore, et al. : World Scientific, 2011. Chap. 7. P. 265–318 ; *Майофис М., Кукулин И.* Математические школы в СССР: генезис институции и типология утопий // *Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)*. М. : Новое литературное обозрение, 2015. С. 241–316).

<sup>15</sup>*Кукулин И., Майофис М., Сафронов П.* Намывая острова: позднесоветская образовательная политика в социальных контекстах // *Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)*. М. : Новое литературное обозрение, 2015. С. 35–106.

<sup>16</sup>*Зубкова Е. Ю.* Послевоенное советское общество: политика и повседневность, 1945–1953. М. : РОССПЭН, 2000 ; *Ромашова М. В.* Советское детство в 1945 — середине 1950-х гг.: Государственные проекты и провинциальные практики (по материалам Молотовской области) : pdhautoref. Пермь : Пермский государственный университет, 2006 ; *Чацухин А. В.* «Не чувствуя контроля ни со стороны родителей, ни со стороны школы... занимаются озорством и хулиганством». Юношеская преступность в первой половине 1950-х гг. филология, история, антропология // М., СПб. : Азимут, Нестор-История, 2011. С. 398–412 ; *Козлов Д. С.* Комсомол и самоидентификация молодежи в условиях «оттепели» 1950–1960-х гг. (На материале европейского Севера СССР) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2013 ; *Козлов Д.* Неофициальные группы советских школьников 1940–1960-х годов: типология, идеология, практики // *Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е)*. М. : Новое литературное обозрение, 2015. С. 451–494 ; *Лебина Н. Б.* Повседневность эпохи космоса и кукурузы: деструкция большого стиля: Ленинград 1950–1960-е годы. СПб. : Крига, 2015.

текстах, прежде всего в литературных текстах, написанных в жанре школьной повести<sup>17</sup>.

Воспитательные и дисциплинарные практики школ не становились специальным предметом рассмотрения в исторических исследованиях советского образования и советской повседневности. Но в силу того, что школьная повседневность буквально пронизана дисциплинарными смыслами<sup>18</sup>, во многих работах о советской школе для описания и анализа в большей или меньшей степени привлекается категория дисциплины. Так, среди свойственных советской школе повседневных практик, в которых исследователи усматривали дисциплинарную прагматику, можно назвать: ритуалы начала и конца учебного года<sup>19</sup>, комплекс культурных смыслов и практик, связанных с чистописанием<sup>20</sup>, практики проработки провинившихся на школьных (пионерских, комсомольских) собраниях<sup>21</sup>, дисциплинарные практики, связанные с регулированием школьной формы<sup>22</sup>. Кроме того, в некоторых сюжетах из истории реформ советского образования проблемы дисциплины играли ключевую роль и зани-

---

<sup>17</sup> Сергиенко И. А. Школьный мир на страницах школьной повести 1920-х — 1980-х годов // Литературные явления и культурные контексты: Материалы colloquium молодых ученых-гуманитариев Санкт-Петербурга и Даугавпилса. Санкт-Петербург, 2005. С. 59—67; Литовская М. А. Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. С. 278—291; Добренко Е. А. «...Весь реальный детский мир» (школьная повесть и «наше счастливое детство») // «Убить Чарскую...»: Парадоксы советской литературы для детей 1920-е — 1930-е гг. Санкт-Петербург: Алетейя, 2013. С. 189—230.

<sup>18</sup> Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999; Eggermont B. The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940 // History of Education. 2001. Vol. 30, no. 2. P. 129-140.

<sup>19</sup> Веселова И. С. Первое сентября и последний звонок: принцип ритуальной анфилады // Комплекс Чебурашки, или Общество послушания. СПб.: Пропповский центр, 2012. Гл. 7. С. 199—239; Келли К. Школьный вальс: Повседневная жизнь постсталинской советской школы // Антропологический форум. 2004. № 1. С. 104—155.

<sup>20</sup> Шабурова О. В. Школьная открытка как ритуал и дисциплинарная практика // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. Пермь: Пермский государственный университет, 2010. С. 97—110; Богданов К. А. Из истории клякс. Уроки чистописания в советской школе и медиальная антропология // Антропологический форум. 2010. № 13. С. 217—241.

<sup>21</sup> Хархордин О. В. Облицовать и лицемерить: генеалогия российской личности. 2002; Данилов С. Ю. Речевой жанр проработки в тоталитарной культуре: автореф. дис. ... канд. фил. наук. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 2001; Данилов С. Ю. Проработка и дебаты: коммуникативные практики идеологического взаимодействия // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации. Екатеринбург: Издательство УрГУ, 2004. С. 346—363.

<sup>22</sup> Леонтьева С. Г. Советская школьная форма: канон и повседневность // Теория моды. 2008. № 9. С. 47—79.



мают отдельное место в исторических описаниях. Сюда относятся введение «Правил для учащихся» в 1943 году<sup>23</sup>, введение и отмена раздельного обучения<sup>24</sup>. Наконец, в нескольких исследованиях, дающих систематическое описание повседневности школы, дисциплинарные практики вынесены в отдельный раздел описания<sup>25</sup>. В целом, исследователи либо очень избирательны при упоминании школьных дисциплинарных практик, либо ограничиваются достаточно узкими кейсами, охватывающими небольшой круг школ и короткий исторический период.

Описание советской школьной повседневности как самостоятельной и целостной культурной *системы* впервые было предпринято Катрионой Келли в статье «Школьный вальс»<sup>26</sup> и затем в более развернутой форме представлено в ее книге «Детский мир»<sup>27</sup>. Она предлагает объяснять школьные дисциплинарные практики в терминах давления учителей, сопротивления учеников и сделки учителей и учеников, направленной на сохранение видимости порядка перед лицом главного агента давления — государства. В этом подходе к школьной дисциплине объединяются британская традиция изучения школьных контркультур и классический для исследований советского общества интерес к роли государства.

Однако построенная Катрионой Келли обобщенная модель советской школьной повседневности поначалу вызвала неожиданно резкую критику среди российских коллег, многие из которых объявили в своих отзывах об отказе применять предложенный Келли язык описания дисциплины к своему собственному советскому школьному опыту<sup>28</sup>. Эта дискуссия показала, в частности, что традиционные для темы школьной дисциплины рамочные категории контроля/сопротивления не исчерпывают возможностей антропологического описания советских школьных дисциплинарных практик.

---

<sup>23</sup> Livshiz A. Pre-Revolutionary in Form, Soviet in Content? Wartime Educational Reforms and the Postwar Quest for Normality // History of Education. 2006. Vol. 35, no. 4/5. P. 541–560.

<sup>24</sup> Ewing E. T. The repudiation of single-sex education: Boys' schools in the Soviet Union, 1943–1954 // American Educational Research Journal. 2006. Vol. 43, no. 4. P. 621–650.

<sup>25</sup> Holmes L. E. Stalin's school: Moscow's model school No. 25, 1931–1937. University of Pittsburgh Pre, 1999 ; Ewing E. T. The teachers of Stalinism: Policy, practice, and power in Soviet schools of the 1930s. Vol. 18. New York : Peter Lang, 2002 ; Kelly C. Children's world: growing up in Russia, 1890–1991. Yale University Press, 2007.

<sup>26</sup> Келли К. Школьный вальс: Повседневная жизнь постсталинской советской школы // Антропологический форум. 2004. № 1. С. 104–155.

<sup>27</sup> Kelly C. Children's world: growing up in Russia, 1890–1991. Yale University Press, 2007.

<sup>28</sup> Обсуждение статьи Катрионы Келли «Школьный вальс» // Антропологический форум. 2006. № 4. С. 7–107.

Если отторжение, озвученное постсоветскими носителями советской культуры в дискуссии по поводу статьи Катрионы Келли, рассматривать как повод задуматься об альтернативной модели для советской школьной дисциплины, то можно сделать вывод, что необходим язык описания, более пригодный для объяснения индивидуально-поведения и в меньшей степени вовлекающий в интерпретацию конфликты «больших игроков»: государства, социальных классов и поколений.

Антропологический анализ школьных дисциплинарных практик невозможен без внимания к тем людям, которые их реализуют — учителям. В англо-американской традиции антропологии и социологии образования распространена парадигма, в рамках которой учителям отведена роль трансляторов тех воспитательных практик и ценностей, носителями которых они являются: педагогического дискурса, культуры среднего класса и т.д.<sup>29</sup> В исследованиях, посвященных советской школе, учителей часто рассматривают, в отличие от западной исследовательской традиции, как трансляторов не профессиональных или классовых, а прежде всего *государственных* ценностей и идеологии. Конкретные роли, приписываемые советским учителям, варьируют от агентов тоталитарной индоктринации<sup>30</sup> и партийных бюрократов<sup>31</sup> до носителей городской культуры, выступающих агентами модернизации на селе<sup>32</sup> (ср. аналогичную культуртрегерскую функцию дореволюционных учителей<sup>33</sup>). Как мне представляется, диспропорциональный исследовательский интерес к идеологии и власти в советском обществе привел к тому, что дисци-

---

<sup>29</sup> Willis P. Learning to labour: How working class kids get working class jobs. N.-Y. : Columbia Univ. Press, 1981 ; Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: Структура педагогического дискурса. М. : Просвещение, 2008.

<sup>30</sup> Zajda J. The moral curriculum in the Soviet school // Comparative Education. 1988. Vol. 24, no. 3. P. 389–404 ; Jones A. Teachers in the Soviet Union // Professions and the State: Expertise and Autonomy in the Soviet Union and Eastern Europe. Philadelphia : Temple University press, 1991. P. 152–166 ; Livschiz A. Growing up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958 : Ph. D. Stanford University, 2007.

<sup>31</sup> Чащухин А. В. «На месткоме проведем очную ставку!» Школьные конфликты поздней сталинской эпохи // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. Пермь : Пермский государственный университет, 2010. С. 10–18.

<sup>32</sup> Николаев О. Р. Сельский учитель советской эпохи: контуры социокультурного поля (по материалам учительской письменности) // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. Пермь : Пермский государственный университет, 2010. С. 61–84.

<sup>33</sup> Илюха О. П. Повседневная жизнь сельских учителей и школьников Карелии в конце XIX — начале XX века: Очерки. Документы. Материалы. Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2010. С. 45–48.

плинарные практики советских учителей рассматривались прежде всего как манифестации государственного контроля и идеологии. При этом образовалась своеобразная лакуна в описании учительских практик: антропологи и исследователи советской повседневности уделяли гораздо больше внимания ученикам советских школ и почти не анализировали повседневный опыт учителей, хотя именно от них в большой степени зависело, какую форму примут дисциплинарные практики.

Отправной точкой моего исследования служит практически не оспаривавшийся в литературе тезис о том, что повседневность массовой советской школы с 1950-х и до 1980-х годов представляла собой единую культурную традицию<sup>34</sup>. Школьную дисциплину я рассматриваю как заданную этой традицией систему норм и практик, носителями и «исполнителями» которой выступали советские учителя. Основной **целью** диссертационного исследования является анализ того, как система культурных практик, обозначаемая эмным понятием *школьная дисциплина*, опосредовала функции контроля поведения детей и подростков, предписанные институциональной и культурной ролью советского учителя. Для достижения этой цели поставлены следующие **основные задачи**:

- описать систему норм и практик, обозначавшихся эмным понятием *школьная дисциплина* в массовых советских школах;
- проанализировать круг ситуаций, составлявших сферу дисциплинарного регулирования;
- систематизировать дисциплинарные практики и выявить принципиальные способы дисциплинарного действия, доступные учителям в рамках советской школьной дисциплинарной системы;
- оценить пределы и характер варьирования дисциплинарных практик в разных школах и на протяжении всего рассматриваемого периода.

**Объектом исследования** является массовая советская общеобразовательная школа малого города и села. Ограничение объекта школами небольших районных центров и сел вызвано стремлением максимально приблизиться к прототипическому ядру «рядовых советских школ», лишенных специальных ресурсов и привилегий, имевшихся в различных анклавных проектах образовательной модернизации советского периода.

---

<sup>34</sup>При постановке задачи я оставляю за рамками рассмотрения вопрос о том, в какой мере эта традиция определялась государственным регулированием или была «аутентичной» и наследовала школьной повседневности предшествующих эпох.

**Предметом исследования** выступает школьная дисциплина, понимаемая как система норм и поведенческих практик, задающая поле возможностей и ограничений для социального оформления действий учителей, связанных с контролем поведения советских школьников. Я ограничиваю предмет исследования эмным пониманием школьной дисциплины, фокусируясь только на тех практиках, которые сами учителя воспринимали как средства регуляции поведения<sup>35</sup> школьников. В частности, я не рассматриваю в работе систему поощрений, так как в советской школьной дисциплинарной практике, равно как и в западной, поощрялась прежде всего хорошая учеба, в то время как наказывалось плохое поведение<sup>36</sup>.

**Хронологические рамки** исследования обусловлены двумя обстоятельствами: тем, что на избранный период приходится наиболее длительный этап относительной стабильности школьной повседневности, а также глубиной памяти носителей традиции. Самые старшие из информантов, с которыми удалось организовать интервью в рамках диссертационного исследования, учились в советской школе в 1940-х и начинали работать учителями в 1950-х. В качестве условных границ периода можно указать смерть Сталина в 1953 году и школьную реформу 1984 года. Однако природа анализируемой школьной традиции не позволяет жестко ограничивать материал указанными рамками: в исторических разделах исследования прослеживается преемственность школьных практик начиная со второй половины XIX и первой половины XX века, а воспоминания информантов, начавших учительскую карьеру в советскую эпоху, частично опираются и на постсоветские реалии.

Основным **материалом** исследования послужили 158 интервью. Среди них интервью с 88 учителями школ четырех небольших городов и одной сельской школы, начавшими работу в советский период. В качестве сопоставительного материала используются интервью с 76 выпускниками, никогда не работавшими учителями. Центральной темой интервью выступала школьная повседневность и дисциплина, все записи проведены в 2010—2012 годах<sup>37</sup>. Другим важным типом источников послужили документы школьных архивов трех из обследованных школ: сохранившиеся протоколы заседаний

---

<sup>35</sup> Поведение здесь также рассматривается как эмная категория, использовавшаяся школьным сообществом.

<sup>36</sup> Merrett F. et al. Rules, sanctions and rewards in secondary schools // Educational Studies. 1988. Vol. 14, no. 2. P. 139–149.

<sup>37</sup> Я очень благодарен всем коллегам и студентам, которые участвовали вместе со мной в полевой работе и проводили интервью. Без их помощи и участия эта работа не могла бы состояться.

педагогических советов и книги приказов директора за период 1950-х — 1980-х. Третий разряд источников составили репрезентации дисциплинарной системы в официальном дискурсе: опубликованные инструктивные и методические документы ведомств управления образованием, а также педагогическая и методическая литература изучаемого периода.

В тексте работы вместо названий населенных пунктов, в которых расположены эти школы, используются топонимы, позаимствованные из пьес А. Н. Островского: города Калинов, Брахимов, Черемухин, Берендеев Посад, село Пеньки. Калинов (население 3—6 тыс. человек в исследуемый период) и Черемухин (15—17 тыс.) — районные центры Северо-Западного региона России. В исследование включена единственная школа Калинова и две из пяти школ Черемухина. Брахимов (55—80 тыс.) и Берендеев Посад (40—55 тыс.) — районные центры в Южноуральском регионе. В исследование включены по одной школе из обоих городов. Псевдонимом село Пеньки обозначено село в северной Карелии (население 700—1,5 тыс. человек), в исследование включена единственная полная общеобразовательная школа села. В школе №1 Черемухина и школе села Пеньки в изучаемый период существовали интернаты для детей из соседних деревень.

Нельзя не признать, что избранный объект настолько широк, что любое претендующее на общую картину исследование вынуждено опираться только на очень выборочный материал. Главный методологический вопрос к обобщенным портретам такого рода — насколько верно они репрезентируют всю совокупность объектов, не упускают ли существенных деталей и не возводят ли в абсолют частности. Поэтому необходимо сформулировать **методологические принципы**, положенные в основу описания.

В этнографии и антропологии сложилось несколько разных стилей описания широкого круга социальных практик, не приуроченных жестко к одному локусу и/или историческому моменту. Подобные задачи решаются, в частности, при описании традиционной этнической культуры, когда отдельные свидетельства, использованные в качестве материала, должны быть просуммированы и сформулированы в виде общих утверждений (например, *скотину выгоняют на Егорьев день*). Построенное таким образом описание представляет собой сформированный этнографом канонический инвариант культуры. Не умаляя значимости этнографических обобщений такого характера, важно обратить внимание на принципиальные возражения, с которыми они могут столкнуться. Их можно проиллюстрировать на

примере уже обсуждавшейся дискуссии по поводу статьи Катрионы Келли о советской школьной повседневности. Ее критики, сами бывшие носителями позднесоветской школьной традиции, восприняли предложенные Келли иллюстрации как этнографическую канонизацию советской школы и возражали: «у нас было иначе». Это говорит о том, что нельзя сбрасывать со счетов вариативность, присущую практикам советских школ, а также предупреждает об опасности распространения деталей отдельных свидетельств в качестве общих характеристик всей традиции. Чтобы избежать названных ошибок и корректно учесть вариативную природу традиции<sup>38</sup>, в рамках диссертационного исследования я избрал подход к обобщению эмпирического материала, который можно обозначить как *системный* стиль этнографического описания.

Системный стиль описания предполагает, что исследователь, отталкиваясь от системных схем, возможное устройство и вариативность которых известны на материале других традиций, фиксирует инвентарь повседневных практик, использующихся в тех же функциях в изучаемой традиции. Анализ условий употребления этих практик позволяет сложить их в специфическую для данной традиции систему. Надежность обобщений и итогового описания обеспечивается тем, что в первую очередь внимание уделяется самым частотным и, следовательно, самым устойчивым повседневным практикам.

Возвращаясь к задаче описания дисциплинарных практик в советских школах, можно перенести сформулированные выше общие принципы описания и обобщения на этот материал. Прежде всего, принципиальной исходной позицией описания является системность. Применительно к школьной дисциплине это означает, что за разнообразными повседневными практиками различных периодов, отдельных школ и даже учителей я вижу разделяемые на протяжении всего этого периода и во всем этом сообществе общие принципы и представления, которыми можно объяснить все зафиксированные и с помощью которых предсказать потенциально ожидаемые дисциплинарные практики. Во-вторых, я рассматриваю школьную дисциплинарную практику как систему поведенческих *форм*, которые поддаются инвентаризации и следуют тем же принципам частотного распределения, что и языковые знаки. Иначе говоря, среди них так же можно выделить частотное ядро наиболее устойчивых в пространственном и временном измерении практик и значительно более широкую периферию разнообразных редких и единичных об-

---

<sup>38</sup> Цистов К. В. Традиция и вариативность // Советская этнография. 1983. Т. 2. С. 14–22.

разцов. Наконец, переход от инвентаризации к построению модели, описывающей функционирование системы школьной дисциплины на практике, требует анализа условий и ситуаций использования обнаруженных поведенческих форм. Такое описание должно способствовать пониманию того, из какого материала носители этой традиции строили свои позиции, каким образом выбирали модели взаимодействия и в каких терминах интерпретировали конфликты.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Антропологический подход предполагает рассмотрение школьной дисциплины как одного из уровней социальных отношений внутри школьного сообщества, который регулируется не только предписанной государством официальной нормой, но и традицией. Социально-антропологический анализ позволяет проследить, каким образом повседневные контролирующие действия учителей зависели от культурных норм и от распределения социальных ресурсов в школьном и в локальном сообществе.
2. Описание школьной дисциплины как дихотомии нормы (морального порядка) и практик (дисциплинарного процесса) согласуется с эмным пониманием этой категории, разделявшимся советскими школьными сообществами.
3. Этнографический анализ повседневных дисциплинарных практик в школе показывает, что учитель является не пассивным инструментом дисциплинарной системы, но активным носителем и исполнителем дисциплинарной традиции, который в своей повседневной работе воспроизводит и варьирует дисциплинарный канон.
4. Вариативность дисциплинарных норм проявляется не столько в изменчивости канона «хорошего поведения», сколько в различной степени внимания к соблюдению деталей этого канона.
5. Следует различать *наказание* — дискурсивную категорию, предполагающую нарушение правил или иной проступок со стороны ученика, моральное воздействие и его результат, и *дисциплинарное действие* — любое действие, направленное на регулирование поведения школьников в сфере дисциплинарного контроля. Дисциплинарное действие является более адекватной категорией для этнографического описания дисциплинарных практик.
6. В рамках традиции советской школьной дисциплины учителя были доступны четыре принципа дисциплинарного дей-

ствия: (1) непосредственный дисциплинарный ответ, (2) делегирование наказания другим, (3) использование позора в качестве инструмента давления и (4) физическое исключение из подконтрольного учителю пространства.

7. Названные принципы не являются взаимоисключающими. Каждый из них опирается на один из видов социальных ресурсов, доступных учителю: собственный авторитет учителя; формы воздействия, доступные другим дисциплинарным агентам (родители учеников, администрация школы, пионерская и комсомольская организации, органы правопорядка); моральное суждение школьного коллектива; право учителя контролировать школьное пространство.
8. Индивидуальность каждого учителя как дисциплинарного агента и его репутация в школьном сообществе определялась, во-первых, тем, в какой мере он разделял официальные или традиционные дисциплинарные нормы; во-вторых, какие принципы действия он избирал для регулирования конфликтных ситуаций; и в-третьих, какие конкретные дисциплинарные практики он применял, а каких избегал.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что в нем впервые выполнен социально-антропологический анализ повседневных дисциплинарных практик советских школьных учителей. Оригинальность подхода состоит в том, что дисциплина рассматривается не как государственная или институциональная система контроля и принуждения, а как традиция, в терминах которой учителя определяют потребность в дисциплинарных действиях и из которой они черпают культурные формы, в которые эти действия облакаются.

**Теоретическая значимость** диссертации заключается в том, что в ней теоретически обоснован и впервые последовательно применен анализ школьной дисциплины как системы повседневных норм и практик. Роль системы дисциплинарных норм и практик заключается в том, что она организует пространство выбора, в рамках которого действует дисциплинарный агент (в данном случае — учитель). В качестве аналитического инструмента для описания пространства выбора, открытого учителю в рамках дисциплинарной системы, предложены четыре принципа дисциплинарного действия: (1) дисциплинарный ответ — безотлагательная реакция на нарушение, (2) делегирование дисциплинарного действия другому агенту, (3) применение позора как инструмента давления, и (4) исключение из ситуации, подконтрольной дисциплинарному агенту. Этот подход дополняет и корректирует предложенный Мишелем Фуко



подход к анализу дисциплины как системы принуждения, успешность которой автоматически обеспечивается применением деперсонализированных тактик (организация пространства и распорядка, экзамен и т. п.). Предложенный в диссертации подход позволяет, сохраняя введенный Фуко инструментальный взгляд на дисциплину как систему практик, последовательно включить в анализ фигуру дисциплинарного агента. Анализ в рамках предложенного подхода и с использованием выделенных принципов дисциплинарного действия может быть распространен на дисциплинарные системы как в других школьных традициях, так и в прочих институциональных контекстах (армия, тюрьма, больница, предприятие и т. п.).

**Практическая значимость исследования.** Материалы и результаты диссертационного исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов и методических пособий по антропологии образования, истории советского образования, истории советской повседневности. Для преподавателей педагогических университетов и для учителей может оказаться полезным знакомство с предложенным в работе способом описания системы школьных дисциплинарных практик и с анализом социальных и коммуникативных контекстов, сопровождающих применение тех или иных дисциплинарных форм. Наконец, для государственных чиновников, включенных в обсуждение образовательной политики, и для широкого круга читателей работа предлагает основанное на большом эмпирическом материале систематическое описание советской школьной дисциплины, знакомство с которым позволит избежать многих искаженных и необоснованных суждений в дискуссиях о советском наследии в отечественном школьном образовании.

**Апробация результатов.** Гипотезы и предварительные результаты исследования были представлены в докладах на конференциях и семинарах: «Антропология советской школы: культурные универсалии и провинциальные практики» (Пермь, Пермский государственный университет, 2010); «Transforming Childhood: Discourse and Practices» (Санкт-Петербург, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011); «Советские традиции: становление и трансформации» (Санкт-Петербург, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011); исследовательский семинар факультета антропологии ЕУСПб (Санкт-Петербург, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011); «XV Виноградовские чтения» (Усолье, Усольский историко-архитектурный музей «Палаты Строгановых» 2012); «Russian and Soviet Children's Culture: Topics – Themes – Problems» (Гамбург, Институт славистики Гамбургского университета, 2015);

Петербургский семинар по истории и антропологии образования (Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики — Санкт-Петербург, 2016); Midwest Russian Historians Workshop (Evanston, North-Western University, 2017).

**Публикации.** Основные результаты по теме диссертации изложены в 11 печатных изданиях, 4 из которых изданы в журналах, рекомендованных Всероссийской аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ.

**Структура диссертации.** Полный объем диссертации составляет 236 страниц текста и состоит из Введения, трех глав, Заключения, списка источников (86 наименований), списка использованной научной литературы (238 наименований, в том числе 159 на иностранных языках), списка процитированных интервью (35 интервью).

## **Основное содержание работы**

Во **Введении** дана общая характеристика работы, обоснованы актуальность, новизна и практическая значимость исследования. В кратком историографическом очерке, суммирующем существующие трактовки советской школьной дисциплины, отмечены недостаточное внимание антропологов к дисциплинарным практикам как культурному феномену и к фигуре учителя как исполнителя этих практик. Отмеченные лакуны послужили основанием для постановки целей и задач исследования. Далее во Введении определены объект и предмет исследования, обоснованы хронологические рамки и описан материал, на котором основана работа, сформулированы методологические принципы, положенные в основу исследования, приведены сведения об апробации результатов.

Задача **Главы 1 «Школьная дисциплина в социальных исследованиях»** — обрисовать исследовательский контекст для антропологического анализа советской школьной дисциплины. Советская школьная дисциплина рассмотрена в типологическом ряду систем школьной дисциплинарной практики в других национальных традициях. В данной главе представлены модели интерпретации школьных дисциплинарных практик, разработанные в антропологической, социологической и исторической литературе и этнографические данные о школьных дисциплинарных практиках, полученные на основании включенного наблюдения и из документальных источников. Основным материалом для главы составили теоретические положения и эмпирические данные, почерпнутые из англо-американской исследовательской традиции. Отдельный раздел посвящен суммирова-

нию и анализу сведений о повседневных школьных дисциплинарных практиках в советской школе 1930-х — 1980-х, имеющихся в советологической и исторической литературе.

Композиционно глава разбита на три основные части. В §1.2 «Объяснительные модели в исследованиях школьной дисциплины» дан обзор наиболее общих теоретических вопросов и аналитических контекстов, в рамках которых исследователи интерпретировали социальные и культурные эффекты школьных дисциплинарных практик. Изложение в этом разделе организовано вокруг базовых аналитических категорий, фигурирующих во многих исследованиях: участие школы в культурном и социальном воспроизводстве (§1.2.1); категории *сопротивление* (§1.2.2); *власть и надзор* (§1.2.3), *авторитет* (§1.2.4). Раздел завершается параграфом §1.2.5, в котором на основании рассмотренных теоретических моделей сформулирована принятая в работе интерпретационная рамка для анализа школьной дисциплины. Я рассматриваю дисциплину прежде всего как эмную категорию, и разделяю подход к определению дисциплины через дихотомию нормы (морального порядка) и дисциплинарного процесса, динамический взгляд на природу дисциплинарного порядка в школе, тезис о культурной обусловленности школьных дисциплинарных конфликтов и инструментальную рамку при описании дисциплинарных практик.

В §1.3 «Этнографические данные» дан краткий обзор эмпирических данных об устройстве и социальном функционировании школьной дисциплины в разных национальных традициях по материалам антропологических описаний. Для систематизации данных раздел структурирован по характеру социальной группы, которая находится в фокусе описания. В §1.3.1 «Школа и локальное сообщество» на примере книги Д. Реед-Данахай обсуждаются взаимосвязь дисциплинарных практик сельской школы и нормативных ожиданий локального сообщества. В §1.3.2 дан пример описания жизни сообщества в стенах школы (С. Деламонт и М. Гальтон), прокомментированы категории движения/неподвижности, опасности и дружбы, с которыми авторы увязывают дисциплинарные эпизоды. §1.3.3 посвящен исследованиям маргинализованной группы школьников (на примере книги А. Фергюсон об опыте столкновения афро-американских школьников с дисциплинарными практиками школы, прежде всего системой наказаний). В §1.3.4 «Индивид и школа» описаны возможности этнографического анализа школьной дисциплины, когда в фокусе находится индивид, будь то директор школы (исследование Г. Уолкотта) или рядовой ученик (работа Э. Саусгейт). В целом этно-

графические сведения о системах школьной дисциплины в разные периоды и в разных регионах очень фрагментарны. В своей работе я вижу необходимость перейти от этнографического описания отдельных дисциплинарных практик к анализу школьной дисциплины как системы: символической, социальной и поведенческой.

Раздел 1.4 «Изучение советской школьной повседневности» посвящен обсуждению контекстов, в рамках которых изучалась советская школа, а также обзору имеющихся в литературе данных о советской школьной дисциплинарной практике. В §1.4.1 просуммированы ключевые вопросы, обусловившие интерес к повседневному функционированию советских школ: изучение фактического участия школы как института в воспроизведении советского общества и советской культуры, история детства как символически значимой категории советской идеологии, анализ повседневного опыта советского человека. Обсуждаются причины периферийного положения воспроизводства неравенства и сопротивления школьников в работах по советской школе и отмечено заметное место, отводимое государству в интерпретации властных отношений в советской школе. В §1.4.2 «Эмпирические данные о советской школьной дисциплине» обозначены три описательные перспективы, определяющие характер наблюдений и обобщений относительно школьной дисциплины: «вид сверху» (история образовательных реформ и социальная история школы), «вид сбоку» (описание и анализ повседневности на уровне отдельной школы) и «вид снизу» (анализ свидетельств многих советских учителей и учеников и построение на их основе обобщенной картины повседневности). В заключительных замечаниях к главе сформулирован избранный системный принцип описания дисциплинарных практик и оговариваются методологические ограничения, связанные с анализом практик на основе ретроспективных интервью.

**Глава 2 «Сфера дисциплинирования: правила поведения и требования к учащимся»** посвящена анализу представлений о приемлемом и неприемлемом поведении, которые служат необходимым условием, легитимирующим дисциплинарные практики. Понятие *сфера дисциплинирования*, вынесенное в название главы, суммирует и обобщает эти представления. Задача данной главы — определить объем понятия дисциплины в советской школе, то есть выявить круг регулируемых форм поведения. Основным материалом, послужившим для анализа сферы контроля в данной главе, стали правила поведения, распространявшиеся в советских школах изучаемого периода.

Глава включает исторический очерк использования правил поведения для школьников в советскую эпоху (§2.1), начиная с предис­тории и предтечи советских школьных правил — «Правил для уча­щихся гимназий и прогимназий» 1874 г. (§2.1.1), истории отмены и постепенной реставрации советских правил в 1943 г. (§2.1.2), и за­канчивая кампанией по созданию «Единых требований к учащимся» (§2.1.3). В заключении очерка (§2.1.4) обобщается роль правил пове­дения как дисциплинарного инструмента в школе в разные периоды советской истории, и анализируются свидетельства использования правил, имеющиеся в проведенных интервью.

В §2.2 «Содержание правил: точки контроля» предложен и при­менен корпусный метод анализа сферы дисциплинарного контроля на материале коллекции печатных брошюр «Единых требований», охватывающей период с 1940-х по 1980-е годы. Для этого вводит­ся понятие *точки контроля* — ситуации, так или иначе регулируе­мой правилом. В результате суммирования точек контроля по всему корпусу выделены четыре сферы контроля: ситуативная, телесная, коммуникативная и предметная. Корпусный анализ позволил устано­вить константную часть сферы контроля (дисциплинарный «канон» советской школы) и описать допустимую вариативность этой сфе­ры. В §2.2.1, посвященном принципам варьирования, показано, что варьировался не столько сам дисциплинарный канон, сколько детали­зация его проработки. В §2.2.2 дискурсивный анализ формулировок школьных правил используется для разметки точек дисциплинар­ного напряжения в сфере повседневного контроля, которые могли быть развернуты в дисциплинарный конфликт.

В качестве сравнительного материала для оценки сферы регули­рования, не отражавшейся в правилах, привлекаются воспоминания, зафиксированные в интервью с бывшими учениками и учителями советских школ (§2.3 «Неписанные правила: сфера контроля в воспо­минаниях»).

В заключительных замечаниях к главе (§2.4) отмечается, что правила поведения являются не фиксацией, но репрезентацией дис­циплинарной практики, поэтому они могут служить для реконструк­ции повседневности только с очень значительными оговорками. Реконструированные с помощью корпусного анализа нормативные представления о приемлемом и неприемлемом поведении школь­ников можно рассматривать как каноническую основу, на которой базировались и с которой соотносились эмные категории «поведе­ния» в конкретных школьных сообществах советского времени.

В Главе 3 «Дисциплинарные практики: наказания и меры воздействия» поставлена задача инвентаризации и систематизации тех форм, которые принимала советская школьная дисциплина. На основе анализа упомянутых в интервью дисциплинарных эпизодов и дисциплинарных практик выделены общие принципы, описывающие способы действия, доступные советским учителям в дисциплинарной ситуации. Для анализа введено понятие *дисциплинарное действие* — действие, направленное на регулирование поведения школьников в сфере дисциплинарного контроля, которое, в отличие от наказания, не подразумевает обязательного нарушения правила или иного проступка.

Глава открывается историческим обзором системы официально признанных наказаний в советской школе. В §3.1 «Предыстория: отмена и возвращение школьных наказаний» обсуждаются трансформации в официальном понимании школьной дисциплины в советской школе от 1918 до начала 1950-х гг.

В §3.2 «Официальная система наказаний» проанализирован данный в официальных документах и педагогической литературе список допустимых наказаний советской школы. Официальная система не вводила однозначной связи между видом нарушения и назначаемым наказанием. По существу, настойчивый отказ советской педагогики от идеи «кодекса» наказаний равносителен утверждению автономии учителей в выборе дисциплинарных средств.

Последующие четыре раздела посвящены четырем выделенным принципам дисциплинарного действия. §3.3 «Дисциплинарный ответ» посвящен ситуациям, в которых учитель воспринимает поведение ученика как нарушение порядка или установленных социальных норм и реагирует дисциплинирующим действием. В разделе охарактеризован спектр засвидетельствованных в интервью вербальных и невербальных форм дисциплинарного ответа, включающий взгляд, физическое прикосновение и удар разной силы (рукой или опосредованное предметом), замечание, угрозу, перформативное назначение наказания, игнорирование (нулевой ответ). В особую группу выделены атаки — быстрые и резкие дисциплинарные действия. Свидетельства о жалобах учеников на учителей показывают, что границы легитимности были подвижными и, выбирая из широкого спектра допустимых традицией форм ответа, учитель всегда рисковал их переступить.

В §3.4 «Делегирование наказаний» речь идет о тех случаях, в которых учитель маркирует ситуацию как проступок и прямо или косвенно предлагает другому субъекту совершить дисциплинирующие

действия в отношении совершившего этот проступок ученика. Описаны многообразные формы делегирования наказаний в советской школе: делегирование администрации школы (вызов к директору, педсовет), коллективам школьников (порицания провинившегося на классном, пионерском или комсомольском собрании), родителям (разные формы провоцирования родителей на домашние физические наказания ребенка), пенитенциарным учреждениям (угрозы отправить «в колонию»). Каналы делегирования наказаний в советской школе служили тем связующим звеном, которое объединяло и подчиняло учителю расширенную дисциплинарную сферу, включающую родителей и «всю советскую общественность».

§3.5 «Позор» посвящен использованию в советской школе позорящих наказаний — одной из традиционных техник социального контроля. Эффект регуляции поведения в позорящих наказаниях обеспечивается специализированной социальной эмоцией — стыдом. Раздел включает очерк эволюции форм позорящих наказаний в истории российской школы с XVIII века (§3.5.1). Ритуальная структура позорящего наказания и дискурсивные инструменты, применявшиеся в подобных ситуациях в советской школе, проанализированы на материале протоколов педсоветов, на которых присутствовали «вызванные для внушения» провинившиеся ученики. Прагматика этого ритуала заключается в символической порче идентичности ученика, с помощью дискурсивной конструкции — кумулятивного образа его проступков. Переживание стыда было частью социального контракта позорящих наказаний (§3.5.3), предполагающего обмен прекращения ситуации позора на обещание исправиться. Однако в документах и интервью засвидетельствовано не только принятие этого контракта учениками, но и разные формы активного и пассивного сопротивления.

В §3.6 «Исключение» обсуждается общий принцип дисциплинарного действия, который охватывает все ситуации, в которых учитель отделяет ученика от его группы (класса) и/или исключает его из ситуации, предписанной нормальным ходом школьной повседневности, будь то урок, перемена или уход домой после школы. Формы исключения, доступные в советской школе, классифицированы в разделе как по типу пространства, из которого исключают или в котором удерживают ученика (удаление с урока, задержание в кабинете директора, недопущение в школу), так и по длительности (от удаления с урока на несколько минут до отказа пускать ученика на свои уроки, который может продолжаться несколько месяцев). Предельная реализация принципа исключения — временное или постоянное

исключение ученика из школы. В советской системе школьных наказаний исключение из школы занимало позицию крайней меры наказания, но фактически не применялось на практике (единственная ситуация, неизбежно приводящая к исключению — беременность для школьницы).

Группировка дисциплинарных форм с помощью названных четырех принципов не является типологией, то есть в рамках одной и той же дисциплинарной ситуации могут быть одновременно реализованы, например, и делегирование наказания, и позор. Названные принципы следует рассматривать инструментально — как набор поведенческих схем, структурирующих поле альтернатив для участников дисциплинарной ситуации.

В заключительных замечаниях к главе (§3.7) описано, какие социальные ресурсы задействуются каждым из принципов дисциплинарного действия. Выделенные принципы выступают теми порождающими правилами дисциплинирования, которые позволяют перейти от статического описания к объяснению функционирования школьной дисциплины как системы.

**В Заключении** подведены итоги исследования. В исследованиях советского общества сложилась объяснительная формула, непременно включающая в себя государство в качестве агента влияния и контроля. Поэтому точкой отсчета в моей работе выступает идея о том, что дисциплинарные практики в советских школах во многом зависимы от государственной идеологии и централизованной воспитательной политики. Катриона Келли в своем описании послевоенной школьной повседневности представляет эту зависимость как двуступенчатую: государство контролирует учителей, которые, в свою очередь, контролируют учеников. В данном исследовании я предлагаю включить в уравнение школьного контроля еще одну переменную — школьную дисциплину как устойчивую и общую для послевоенной школы систему норм и поведенческих практик, на языке которой выражаются внутришкольный контроль и конфликты учителей с учениками.

Однако для ответа на центральный вопрос исследования — каким образом система школьной дисциплины опосредует дисциплинарное поведение учителей — недостаточно простой инвентаризации практик, необходимо обобщение принципов функционирования этой системы. Ключом к ответу здесь послужила одна из особенностей государственного регулирования школьной дисциплинарной практики в советской школе изучаемого периода. Официальная репрезентация школьной дисциплины детально регулировала формы



дисциплинарной практики, но полностью оставляла на усмотрение учителей как определение того, что является проступком, так и выбор меры воздействия в конкретной ситуации, обеспечивая таким образом значительную зону автономии советского учителя в дисциплинарной сфере. Существование такой автономии позволяет рассматривать систему школьной дисциплины как пространство выбора, структурирующее поле возможностей для дисциплинарных действий учителя. Место дисциплинарных норм в этом пространстве занимает более абстрактная категория сферы регулирования, охватывающая круг ситуаций, в принципе подлежащих регулированию. Для советского учителя выбор заключался не в изменении границ сферы регулирования, а в большем или меньшем внимании к деталям единого дисциплинарного канона. Пространство выбора для советского учителя здесь заключалось в предпочтении тех или иных принципов дисциплинарного действия в разных ситуациях, причем эти предпочтения зависели как от конкретных социальных отношений, связывающих учителя со школьным и локальным сообществом (авторитета), так и от более широкого общественного контекста советской эпохи.

## **Публикации автора по теме диссертации**

### **В изданиях из списка ВАК РФ**

1. *Маслинский К. А.* Учитель железнодорожной школы (к типологии советских педагогических сообществ) // Антропологический форум. — 2012. — № 16. — С. 403—418. — (0,9 п.л.)
2. *Маслинский К. А.* Школьная дисциплина сквозь призму фольклора // Антропологический форум. — 2013. — № 19. — С. 176—194. — (1,1 п.л.)
3. *Маслинский К. А.* Правила поведения в советской школе. Часть 1: Слово государства в устах учителя // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2015. — Вып. 36, № 1. — С. 56—72. — (1,3 п.л.)

4. *Маслинский К. А.* Правила поведения в советской школе. Часть 2: Слово учителя в устах государства // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2015. — Вып. 37, № 2. — С. 41–58. — (1,75 п.л.)

### **В прочих изданиях**

5. *Леонтьева С. Г., Маслинский К. А.* «Исключается из школы совсем»: приказы директора в школьной повседневности // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики: сб. ст. — Пермь : Пермский гос. ун-т, 2010. — С. 85–96.
6. *Маслинский К. А.* Педсовет как дисциплинарная драма (на примере протоколов педсоветов сельской школы 1975–1977 гг.) // Конструируя детское: филология, история, антропология / под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана. — М.; СПб. : «Нестор-история», 2011. — С. 413–429. — (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики» ; 9).
7. *Маслинский К. А.* Советский учитель на фоне школьной повести // Детские чтения. — 2014. — Т. 6, № 2. — С. 112–126.
8. *Маслинский К. А.* Истоки пионерской дисциплины: отмена и возвращение наказаний в советской школе // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 76–85.
9. *Маслинский К. А.* Советская школа в свете теории сопротивления, или британские ростки на постсоветской почве // Городские тексты и практики: Символическое сопротивление. Т. 1. — М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. — С. 264–282.
10. *Maslinsky K.* School discipline as reflected in children's folklore // Forum for Anthropology and Culture. — 2014. — Vol. 10. — P. 185–205.
11. *Maslinsky K.* Codes of Conduct in the Soviet School System. Part 1: The Teacher as the Mouthpiece of the State // Russian Education & Society. — 2016. — Vol. 58, no. 5/6. — P. 428–451.

*Маслинский Кирилл Александрович*

Дисциплина в школьной повседневности 1950-х — 1980-х гг.: опыт  
социально-антропологического исследования (на материале российского  
малого города и села)

Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. ист. наук

Подписано в печать 05.09.2017. Заказ № \_\_\_\_\_

Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 1,5. Тираж 100 экз.

Типография \_\_\_\_\_

